

Jarles Lopes de Medeiros¹
Francisco Jucivânio Félix de Sousa²
Cândida Ferreira Neta³

Evaluative reflections on mathematics teaching aimed at ENEM

Reflexiones evaluativas sobre la enseñanza de las matemáticas dirigida al ENEM

Resumo:

O presente trabalho objetiva identificar os desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem de Matemática referentes ao Enem e como a proposta pedagógica de Ensino em Tempo Integral contribui para superá-los. Assim, realizamos uma análise documental visando compreender as modificações que o exame foi submetido e suas relações com as reformas educacionais. Apresentamos, também, um estudo de como se configura a política da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, com suas metodologias e objetivos aos quais se propõe. Realizamos um estudo de caso em uma EEMTI do município de Crateús, onde utilizamos como instrumento de coleta de dados entrevista e questionário, aplicados a dois professores de Matemática e a 38 alunos do 3º série, respectivamente, objetivando identificar os desafios existentes diante do Enem e quais as contribuições do EEMTI, segundo a opinião desses. Identificamos que as práticas pedagógicas se adequam de maneira lenta e resistente frente às reformas no ensino, considerando o distanciamento da formação docente e as dificuldades apontadas pelos professores, ao procurarem adequar um ensino contextualizado e interdisciplinar. Entretanto, o modelo de EEMTI apresenta possibilidades de melhoria na aprendizagem, se efetivada conforme a proposta curricular apresentada pelo Ministério da Educação.

Palavras-chave: Enem. Ensino Médio em Tempo Integral. Reformas Educacionais. Ensino-aprendizagem. Formação Docente.

Abstract:

The present work aims to identify the existing challenges in the Mathematics teaching-learning process related to Enem and how the Full-Time Teaching pedagogical proposal contributes to overcome them. Thus, we performed a documentary analysis in order to understand the changes that the exam was submitted and its relationship with educational reforms. We also present a study of how the full-time high school policy is configured, with its methodologies and objectives. We carried out a case study in an EEMTI in the Crateús city, where we used an interview and questionnaire as a data collection instrument, applied to two mathematics teachers and 38 3rd year students, respectively, aiming to identify the existing challenges before Enem and what EEMTI contributions are, according to their opinion. We identified that pedagogical practices are slow and resistant to adapt to teaching reforms, considering the distance from teacher training and the difficulties pointed out by teachers when trying to adapt contextualized and interdisciplinary teaching. However, the EEMTI model presents possibilities for improvement in learning if carried out according to the curricular proposal presented by the Ministry of Education.

Keywords: Enem. High School Full-time. Educational reforms. Teaching-learning. Teacher Education.

1. Jarles Lopes de Medeiros – Doutorando em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professor de língua portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc).

2. Francisco Jucivânio Félix de Sousa – Mestrado Profissional em Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor EBTT do Instituto Federal do Ceará, campus Maracanaú.

3. Cândida Ferreira Neta – Graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Crateús.

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los desafíos existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática relacionados con Enem y cómo la propuesta pedagógica de la Docencia a Tiempo Completo contribuye a superarlos. Así, realizamos un análisis documental con el fin de comprender los cambios a los que se sometió el examen y su relación con las reformas educativas. También presentamos un estudio de cómo se configura la política del bachillerato de tiempo completo, con sus metodologías y objetivos. Realizamos un estudio de caso en una EEMTI en la ciudad de Crateús, donde utilizamos una entrevista y un cuestionario como instrumento de recolección de datos, aplicado a dos profesores de matemáticas y 38 estudiantes de 3º año, respectivamente, con el objetivo de identificar los desafíos existentes ante Enem y cuáles son las contribuciones de la EEMTI, según su opinión. Identificamos que las prácticas pedagógicas son lentas y resistentes para adaptarse a las reformas docentes, considerando la distancia con la formación docente y las dificultades señaladas por los docentes al intentar adaptar la enseñanza contextualizada e interdisciplinar. Sin embargo, el modelo EEMTI presenta posibilidades de mejora en el aprendizaje si se lleva a cabo de acuerdo con la propuesta curricular presentada por el Ministerio de Educación.

Palabras clave: Enem. Escuela secundaria a tiempo completo. Reformas educativas. Enseñanza-aprendizaje. Educación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e objetiva, fundamentalmente “[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 05), conforme afirma em seu documento básico. Além disso, ao longo dos anos, o Enem passou a ser usado como mecanismo de acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais.

Como avaliação externa o Enem se diferencia em sua estrutura por apresentar questões contextualizadas e interpretativas, assim como o objetivo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de que o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, seja desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizado.

O exame aponta para um ensino que coloque o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao mencionar que a finalidade da Educação Básica é o desenvolvimento do educando, garantindo uma formação necessária ao exercício da cidadania, e, ainda, a garantia de trabalho e continuidade de sua formação.

Dessa forma, em meio às mudanças buscando a melhoria da educação, foi iniciada em 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que determina os conhecimentos essenciais para a criação de um currículo que contenha os elementos basilares que todos os alunos da Educação Básica devem ter

acesso. Este, concordância com as referências educacionais já existentes, apresenta a ideia central do desenvolvimento de competências, contextualizando os conteúdos dados em salas de aula de forma que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano fora da escola.

Somada a essas modificações encontra-se a Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), dá outras providências, e que apresenta, em seu Art. 36, uma compreensão ampla de formação discente que os currículos do ensino médio deverão adotar “[...] de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

Assim, esse conjunto de reformas busca reforçar a adoção de práticas pedagógicas condizentes com a realidade na qual o sujeito está inserido. No entanto, os objetivos propostos ainda estão distantes da realidade educacional, prevalecendo, em sua maioria, um ensino tradicionalista, baseado em habilidades mecânicas de resolução de problemas, em que o aluno apresenta dificuldades de interpretar e solucionar os modelos de questões abordadas no exame.

Nesse contexto, o presente trabalho, a partir da análise das concepções de professores e alunos sobre as metodologias de preparação para o Enem, além do estudo de documentos regulamentadores, tem como objetivos: reconhecer as modificações as quais o Enem foi submetido e sua relação com as reformas ocorridas na educação; verificar a influência do modelo de escola de tempo integral nas práticas de ensino direcionadas ao Enem; identificar os desafios existentes entre alunos e professores e as medidas que estão sendo colocadas em prática para diminuir as dificuldades encontradas no exame em uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), na disciplina de Matemática, no município de Crateús (CE).

Para tanto, sob a abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso na referida instituição. Selecionamos, como instrumento de coleta de dados, além da análise documental, a aplicação de entrevistas e questionários, e levantamento bibliográfico. Realizamos entrevistas com dois professores, os quais tiveram suas identidades preservadas (P1 e P2), via gravação oral. Com os 38 alunos da turma de 3º ano da instituição, as entrevistas foram realizadas de forma escrita, com questionários, os quais também tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados com a letra "A", seguido de um número que variou de 1 a 38.

Após a coleta de dados, foram realizadas as análises do material com o objetivo de compreender a visão dos discentes e docentes sobre os desafios ainda existentes diante do Enem, e de que forma as metodologias das disciplinas eletivas contribuem para um melhor resultado no exame.

2. REFORMAS NO ENSINO E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Compreender as implantações e modificações atuais no Enem implica entender o seu processo de criação e o cenário sócio-histórico no qual se insere. Também é preciso conhecer os processos avaliativos anteriores e as reformas realizadas na educação, e de que forma o Enem passou a ser utilizado como processo avaliativo nacional do Ensino Médio.

Tal como garante a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), a educação passa a ser definida como direito de todos, sendo ofertada no lar e na escola.

Posteriormente, a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), alterada pela Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969, apresenta em seu Art. 176, que "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola". Ambas apresentam que a oferta do ensino é obrigação do Estado e a família é corresponsável pela educação. Já a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) ressalta, de maneira ainda mais acentuada, o dever do Estado na garantia da educação, em todas as esferas, sejam elas municipais, estaduais e federais, assegurando a universalização do ensino obrigatório.

Outro fator importante presente no artigo é a exigência de um padrão mínimo de qualidade. Sendo discutida inicialmente na Constituição de 1988, que garantia a educação a todos, a LDB foi um projeto visando definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro, que somente em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada sendo a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reafirma e assegura o padrão mínimo de qualidade da educação, assim como outros aspectos apresentados, sendo orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidas na Constituição de 1988.

Para a garantia de um padrão mínimo de qualidade, a LDB aponta em seu Art. 8 que a União é responsável em coordenar políticas educacionais, fazendo-se necessárias avaliações diagnósticas objetivando aferir o rendimento escolar, atentando para a criação de métodos e ações visando à melhoria da aprendizagem e aos objetivos os quais a educação se propõe.

Sampaio (2012, p. 33) define a política de avaliação ou em larga escala como a avaliação do investimento das reformas desenvolvidas, com o acompanhamento do que e de como se ensina nas escolas, uma vez que, com tais políticas, "[...] estabeleceu-se a possibilidade de analisar os resultados da educação que está sendo oferecida nas escolas".

Nesse sentido, a função das avaliações é de grande relevância para a garantia de um padrão de qualidade, possibilitando a análise de rendimento da aprendizagem e a criação de políticas que possam melhorar os índices educacionais.

3. EEMTI E METODOLOGIAS DAS DISCIPLINAS ELETIVAS

As EEMTI são regulamentadas pela lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017, que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Tem como finalidade, como afirma em seu Art. 1º (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ (2017a):

- I – ampliar as oportunidades para a formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;
- II – aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;
- III – cumprir as metas do Plano Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;
- IV – melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;
- V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;
- VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com o Plano Nacional e Estadual, preferência semestral, para corrigir e tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;
- VII – promover educação para a paz e a convivência com as diferenças;
- VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- X – ensejar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nesse sentido, as propostas curriculares das EEMTI proporcionarão maior possibilidade de aprendizagem, tendo em vista o tempo de permanência do estudante na escola e a oferta das disciplinas eletivas permitirá a “[...] ampliação, a diversificação e o aprofundamento de conceitos, de procedimentos ou de temáticas ligadas à Base Comum que, geralmente, não são abordados com a intensidade que os estudantes, interessados por determinado tema, gostariam de experimentar [...]”,

conforme esclarece a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017 (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b).

No entanto, o ensino, embora referenciado desde a LDB com a proposta de metodologias que despertem um aprendizado significativo, contextualizado e interdisciplinar, é abordado, muitas vezes, de forma tradicional e/ou mecânica.

Esse *déficit* didático e metodológico se apresenta, muitas vezes, de forma mais expressiva na disciplina de Matemática, em que o aprendizado, em muitos casos, acaba se restringindo a cálculos e fórmulas matemáticas, em que o aluno não desenvolve competências necessárias para a resolução de situações cotidianas. Confirmado por Pinto (2005), ao mencionar que nas práticas de ensino modernas, a “[...] matemática apresenta-se, para os alunos, mais como um conjunto de novos dispositivos e nomenclaturas descolados de sentidos e significados conceituais, uma disciplina abstrata e desligada da realidade” (PINTO, 2005, p.5).

Esses resultados são apresentados na dificuldade encontrada pelos alunos ao término da Educação Básica, quando submetidos ao Enem, exame esse norteado pelos eixos referenciados nas leis, diretrizes e normas que regem a educação.

Tendo em vista que, ao longo das últimas duas décadas, a educação é discutida e reformulada, as reformas educacionais sinalizam para abordagens metodológicas que despertem um aprendizado associado à vida do aluno, vinculado ao cenário social, dotado de significado. Assim como aponta a BNCC, a proposta das EEMTI se sustenta a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, e estão relacionadas a três domínios de aprendizagem: domínio cognitivo, domínio afetivo e domínio psicomotor, assim definidos por Airasian e Russell:

[...] O domínio cognitivo engloba atividades intelectuais, como memorizar, interpretar, aplicar conhecimento, solucionar problemas e pensar criticamente. O domínio afetivo envolve sentimentos, atitudes, valores, interesses e emoções. O domínio psicomotor inclui atividades físicas e ações em que os alunos manipulam objetos como uma caneta, um teclado ou zíper [...] (AIRASIAN; RUSSELL, 2014, p.15).

O que se pretende identificar na presente pesquisa,

mediante a análise documental e a opinião dos discentes e docentes da EEMTI, são os desafios ainda existentes diante do Enem na disciplina de Matemática, e de que forma a proposta curricular de Educação em Tempo Integral busca superá-los. Para tanto, considera-se a BNCC, que padroniza os conhecimentos essenciais à Educação Básica, com uma proposta curricular que tem a: “[...] perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017).

Vale destacar que somadas as 264 disciplinas que compõem o catálogo de atividades eletivas, encontram-se aprofundamentos de conteúdos da Base Comum, incluindo, além de eletivas relativas à Matemática básica, uma destinada, especificamente, à Matemática para o Enem, eixo central da presente pesquisa. Aliado a essas propostas, o projeto das eletivas traz, ainda, um Plano de Nivelamento, visando à intervenção de equilibrar os níveis de aprendizagem críticos em Língua Portuguesa e Matemática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o estudo dos referenciais teóricos, a realização das entrevistas com os dois professores de Matemática da 3ª série da EEMTI e dos questionários aplicados a 38 alunos da 3ª série da mesma instituição, foi possível identificar e analisar alguns aspectos que influenciam nas dificuldades ainda existentes diante do Enem e as ações realizadas pela escola para a superação desses desafios, objetivo este da presente pesquisa.

Quando questionamos sobre a existência de disciplinas específicas de Matemática destinadas à preparação para o Enem, os dois professores confirmaram e mencionaram a disciplina eletiva intitulada *Matemática para o Enem*, conforme sugere o catálogo de disciplinas eletivas para EEMTI. Os profissionais citaram a realização de *aulões* preparatórios, ação presente no plano de ensino da 3ª série como metodologia, conforme o PPP da instituição.

A mesma resposta também foi argumentada pela maioria dos alunos que participaram da pesquisa. Perguntamos, ainda, a esses discentes o que achavam dessas metodologias, e os mesmos destacaram a sua

relevância para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, perguntamos aos professores como as aulas de matemática das disciplinas eletivas direcionadas ao Enem são desenvolvidas. O P1 argumentou não poder responder por não lecionar tais disciplinas; e o P2 descreveu que as aulas são realizadas “[...] com resoluções de conteúdo, alguns testes para o aluno fazer, depois a gente ver a resolução ou quando eram aulões, primeiro a explicação sobre o assunto, depois a resolução das questões do Enem”.

É possível notar que, apesar de atender a alguns dos objetivos propostos no plano de ensino sugerido pelo catálogo, nota-se a ausência de atividades diferenciadas que desenvolvam competências e habilidades, eixos norteadores da educação atual, e objetivo principal conforme elencado no plano de ensino. Além da proposta curricular das EEMTI, que tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena na sociedade contemporânea, conforme apontado na Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 03/2017 (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b).

No questionário direcionado aos discentes, além de perguntarmos sobre o desenvolvimento das disciplinas eletivas, questionamos a opinião deles se as mesmas facilitavam a aprendizagem e um melhor desempenho no Enem. Os estudantes responderam que as aulas ajudam bastante. Com relação ao desenvolvimento das aulas, 18 responderam que se dão através de simulados, de resolução de questões e exercícios; 4 mencionaram a utilização de outros métodos, tais como jogos, gincanas e resolução das questões no quadro pelos alunos; e 16 não argumentaram. No que se refere à utilização de simulados, através das respostas obtidas, é possível constatar que as práticas pedagógicas ainda se resumem, em sua maioria, ao método tradicional, a partir do qual o professor explica os conteúdos e os alunos os exercitam através de atividades, nesse caso, os simulados, com um treinamento técnico. No entanto, a escola adota como pressuposto filosófico de currículo a criticidade e a contextualização.

Um currículo que desenvolva saberes plurais, inacabados, contextualizados e enriquecidos com uma leitura crítico construtivista da prática social, onde as disciplinas interagem de forma interdisciplinar e multidisciplinar (PPP da EEMTI, 2018, p. 9).

A instituição defende, ainda, um ensino construtivista, em que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento. Esses apontamentos estão em concordância com os PCN (BRASIL, 1997), ao apresentarem que o que se deseja “[...] é que os estudantes ‘desenvolvam competências básicas’ que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo”.

No que se refere à opinião dos professores sobre as questões de Matemática abordadas no Enem, os mesmos as consideram interessantes. No entanto, o P1 evidenciou a falta de afinidade com a contextualização dos conteúdos matemáticos, ressaltando, ainda, que busca aproximar sua prática de ensino com métodos contextualizados, em razão da sua obrigatoriedade: “[...] sou mais voltado para as áreas de concurso, então nos concursos às questões são muito diferentes do Enem, então eu sinto um pouco de dificuldade sobre o Enem por conta das contextualizações” (P1). Entretanto, a Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral ressalta que:

A proposta de tempo integral, para dar certo, depende do forte envolvimento dos professores para proporcionar o currículo diversificado tendo em vista a proposição de componentes curriculares eletivos e a adoção de práticas pedagógicas considerando o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que o professor se identifique com essa proposta, sinta-se motivado a fazer parte dela e manifeste interesse em atuar de acordo com as diretrizes de funcionamento e organização (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p. 2).

Quanto à formação docente, quando perguntados se essa lhes deu condições para preparar os discentes para o Enem e a educação em tempo integral, o P1 afirmou que não, e relatou ter sido um dos pioneiros do curso de licenciatura em Matemática ofertado na cidade, e que a matriz curricular do curso era inadequada, que se aproximava mais de um bacharelado: “[...] existiam disciplinas, a maioria, para mim mais de 50% das disciplinas não eram voltadas para o Ensino Médio, ao meu entender as disciplinas que eu fiz na minha graduação ela era mais voltada para curso de bacharel em matemática” (P1).

Acerca dessa problemática, Nóvoa descreve que o professor “[...] sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”

(NÓVOA, p. 109, 1991). É necessário que o professor esteja em constante formação, buscando forma de melhorar a sua prática pedagógica, ideia essa também defendida pelo P2, que citou que essa formação não é oferecida no curso, que o professor deve buscá-la através de outros meios. O professor continuou, ainda, a falar no que diz respeito à formação para o Enem: “[...] *essa preparação para o Enem é pegando provas do Enem, baixando questões, exibindo resoluções diferenciadas e mais simples para que o aluno possa entender*” (P2). Com referência à EEMTI, o mesmo discorre que parte é responsabilidade da escola e outra do professor, em que “[...] vem o tópico da eletiva, mas ele quem vai preparar o conteúdo, as questões, ele que vai selecionar todo o material também” (P2).

Ao questionarmos os alunos se houve adaptação da escola nas avaliações internas, como exemplo, questões similares as que são aplicadas no Enem, obtivemos confirmação de grande parte dos alunos, todavia dentre alguns apontamentos negativos, destacaram o baixo nível do ensino comparado ao Enem. Entretanto, o documento básico afirma que:

[...] para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas a conteúdo do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica (BRASIL, 2002, p. 05).

Essa situação nos remete a identificar que ainda há um baixo nível na aprendizagem dos estudantes. No que se refere às reformas do Ensino Médio, quando perguntamos sobre a proximidade entre as práticas educacionais e o perfil de prova do Enem, P1 destacou a sua opinião sobre a BNCC, relatando a importância de opções de escolhas dos alunos, podendo esses focarem nas disciplinas que mais lhes interessam. P2 se posicionou contrário à reforma:

[...] acho meio desproporcional ainda, eles estão querendo procurar uma aproximação da prova com questões que o aluno possa ter em situações. Estou achando meio difícil, a prova do Enem atualmente não fica tão real com o perfil do aluno, basicamente ou o aluno se prepara para o Enem ou se prepara para outras provas (P2).

No entanto, o conceito de competência, adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social desde as últimas décadas, e pode ser inferido no texto da LDB

(BRASIL, 1996), especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32º e 35º). O que sugere que a proposta normativa não é recente.

Além do mais, vale ressaltar que o papel do Enem como avaliação diagnóstica da Educação Básica não se trata de um teste paralelo à educação, e sim de um instrumento que avalia os níveis de aprendizagem, com o intuito de desenvolver políticas educacionais que busquem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, sendo referenciado pelos eixos norteadores da educação. Quando questionados acerca da proximidade entre as práticas educacionais e o perfil da prova do Enem 50% dos estudantes responderam que há relação, e 37% responderam que não.

Considerando o modelo de Ensino EEMTI, também abordamos na entrevista como o currículo da escola é construído e se ele condiz com as orientações curriculares para o Ensino Médio. Obtivemos como resposta do P1:

Ao meu entender, o currículo da Escola de Ensino em Tempo Integral é uma tendência nacional. A escola de tempo integral prepara o aluno tanto para a parte social quanto para a parte profissional. Ela não deixa de lado. O currículo é bastante diversificado, não é muito tradicional, nem é tão tradicional assim não, um currículo com muita diversidade, assim, voltado para o Ensino Médio da atualidade, não o antigo, onde só tinha disciplinas antigas. Agora a gente tem eletivas ao gosto do aluno, é um cardápio variado (P1).

Que condiz com o que discorre o PPP sobre o diferencial da escola de:

[...] ter sempre o jovem como centro do processo educativo, não como receptor de conhecimento e conselhos morais, e sim em uma perspectiva de protagonista de sua própria vida, assim o projeto curricular é baseado em dimensões pedagógicas como a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, a desmassificação do ensino e os itinerários formativos diversificados (PPP da EEMTI, 2018, p. 5).

Que estava em concordância com a opinião de P2 ao relatar:

Sim, a gente se baseia, todo o conteúdo que vem programado para o Ensino Médio, das aulas normais e fica completando durante o ano letivo com aulões específicos que são os aulões extras com conteúdo do próprio Enem (P2).

Por fim, questionamos a opinião dos docentes sobre o modelo de ensino em tempo integral, e como analisam o desenvolvimento dos alunos a esse modelo de ensino. Os dois professores entrevistados se posicionaram a favor do modelo de ensino. Dessa forma, P1 considera: “[...] uma tendência muito boa que veio para ficar mesmo”. Relata, ainda, que se comparado a um aluno de ensino regular, é possível:

[...] perceber a desenvoltura dele, tanto o comportamento no social, você vê o aluno aqui, ele é muito incluído na sociedade de verdade, ele participa dos problemas da sociedade. Você percebe diferente de um aluno na escola regular, que a maior parte das disciplinas são tradicionais, não tem igual às eletivas que tem na escola de tempo integral, onde se faz com que o aluno tenha a participação direta na sociedade (P1).

Que está em concordância com que cita P2: “O modelo de ensino em tempo integral é muito favorável para quem se dedica a melhorar [...]”, no entanto, ressalta P2, sobre o tempo de permanência na escola, em razão “[...] de alunos que têm dificuldades, têm que trabalhar e essas coisas, porque eles têm que passar muito tempo dentro da escola” (P2).

Os alunos possuem uma visão muito positiva sobre o modelo de ensino. Dentre as respostas coletadas, muitos enxergam como uma oportunidade de aprendizagem, além de destacarem a importância de expansão desse modelo em mais escolas. No questionário, uma das participantes descreve que:

O Ensino em Tempo Integral oferece um leque de possibilidades exaltando as qualidades do indivíduo, como também coloca o estudante como protagonista de sua história (A1).

Tanto as respostas dos discentes quanto a dos docentes evidenciam a relevância da proposta curricular de educação em tempo integral, que:

[...] tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico, garantindo a todos os estudantes o direito de desenvolverem as aprendizagens necessárias para o gozo de uma cidadania plena, na sociedade contemporânea. (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2017b, p. 2).

Isso que evidencia que o propósito da proposta curricular de Ensino em Tempo Integral pode ser exitoso. No entanto, assim como as normas e leis que regulamentam a educação, precisam ser devidamente efetivadas, conforme as orientações.

Concluída a análise das entrevistas e dos questionários, embasados pelos referenciais teóricos, foi possível identificar alguns dos fatores responsáveis pelas dificuldades existentes diante do Enem, bem como, possibilitou compreendermos de que forma a proposta de Educação em Tempo Integral pode contribuir no melhor êxito no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados do Enem.

5. CONCLUSÃO

Em face dos objetivos, os quais a presente pesquisa se propôs, a partir da análise documental, foi possível situar o cenário no qual o Enem se desenvolveu, assim como os rumos seguidos pela educação ao longo dos anos. As entrevistas e os questionários aplicados aos docentes e discentes, respectivamente, possibilitaram-nos analisar e identificar alguns dos desafios ainda existentes diante do Enem.

A princípio, é importante refletirmos acerca dos pilares apresentados nas reformas da educação, que apontam desde as duas últimas décadas para um ensino amplo, condizente com a necessidade intelectual na sociedade contemporânea. Todavia, a implantação e a adoção de tais metodologias acontecem de maneira lenta e resistente.

As práticas pedagógicas no ensino de Matemática ainda se caracterizam muito como modelo tradicional, de resolução de exercícios e apresentação de conteúdo, fato esse destacado na pesquisa. Os professores evidenciam dificuldades no desenvolvimento de aulas diferenciadas, pois se sentem despreparados. Reflexos advindos da formação inicial, em que os cursos de licenciatura se apresentam com tendências bacharelescas, que distanciam as práticas pedagógicas das orientações educacionais vigentes.

O Enem, como avaliação diagnóstica, aborda o conhecimento de maneira interdisciplinar e contextualizada, vinculado a matriz curricular do ensino básico. Entretanto, foi possível identificar apontamentos contrários, em que há um contraste entre o que é ensinado em sala de aula e o que é avaliado na prova.

Por outro lado, a implantação do modelo de escola em tempo integral é uma oportunidade de reverter os *déficits* na aprendizagem, ocasionados por um modelo

de ensino em que o aluno é treinado de forma mecânica, como agente receptor do conhecimento. A adesão desse modelo de ensino garante ao aluno maior permanência na escola e uma formação integral, que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, além de despertar o senso crítico e o colocar como protagonista de sua vida.

As disciplinas eletivas, de maneira específica, a "Matemática para o Enem", devem aprofundar e reforçar a preparação do estudante para o modelo da prova, tendo em vista que as disciplinas da Base Comum já abordam os conhecimentos essenciais que esse deve saber ao término da Educação Básica.

Porém, é preciso compreender que as disciplinas eletivas não têm a função de treino, sabendo que o Enem se difere dos demais vestibulares, a proposta curricular das EEMTI tem a perspectiva de melhorar a eficiência do processo pedagógico. Nesse sentido, é primordial a adoção de práticas que desenvolvam a aprendizagem cognitiva.

Diante do contexto de mudanças necessárias no sistema educacional, com propostas metodológicas que visem a autonomia dos discentes e ressignificação dos conteúdos, é preciso que as práticas docentes se adequem a tais mudanças para que possam se efetivar. Que a formação seja voltada à atuação do professor, munindo-o de saberes que facilitem o seu trabalho, o que inclui não somente sua formação inicial, mas também formações continuadas que possam capacitá-lo e mantenha sua interação e adequação às modificações no ensino.

REFERÊNCIAS

AIRASIAN, Peter W.; RUSSELL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: **Senado Federal, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: INEP/MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Relatório Pedagógico 2002. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005**. Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o sistema de avaliação da Educação Básica - Saeb. Ministério da Educação, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral n.º 01/2016**. Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_001_2016.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Lei n.º 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual do ensino do Ceará. Secretaria da Educação, 2017a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/lei_16.287.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral n.º 03/2017. Secretaria da Educação, 2017b**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/nota_tecnica_003_2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020. EEMTI. Projeto Político Pedagógico. Crateús, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 02 mar. 2019.

PINTO, Neuza Bertoni. Marcas Históricas da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2005. Disponível em: http://pessoal.utfpr.edu.br/mocrosky/arquivos/marcashistoricasmaticamoderna_neuzabetoni.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência da prática pedagógica segundo os professores de Matemática**. 158f. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeva. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.